Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 9170533
Centre d'intérêt: 140

Théroux, Yvon L.

Intégration opérationnelle de l'équipe des services éducatifs et des équipes-école / par Yvon L. Théroux. -- [Québec (Province)] : Y. L. Théroux, 1981.
72 f. ; 29 cm.

"Rapport d'intervention présenté à l'ENAP en vue de l'obtention de la maîtrise en administration publique (MAP)". Bibliogr. : f. 71-72.

Vedette(s)-secondaire(s): Ecole nationale d'administration publique (Québec)

Descripteur(s): Analyse organisationnelle • Commission scolaire • Primaire (Ordre d'enseignement) • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Commission scolaire Mont-Fort

Identificateur(s) de sujet: Climat organisationnel • Services éducatifs

---

Le but de cette recherche est d'améliorer l'état de collaboration qui existe à la Commission scolaire Mont-Fort entre l'équipe des services éducatifs et les équipes-école en précisant et situant les fonctions de conseil et de relation d'aide des membres des services éducatifs dans le cadre des besoins et projets de chaque équipe-école. Pour ce faire, on procède d'abord à une analyse de situation centrée sur les quatre variables suivantes liées au climat organisationnel: orientations de l'organisme, caractéristiques des unités organisationnelles, relations inter-groupes, styles de leadership et de gestion. Cette analyse de la situation met en évidence les principaux éléments qui ont influencé le climat organisationnel de la commission. Finalement, compte tenu des résultats de l'analyse de la situation, on élabore un projet d'intégration de l'équipe des services éducatifs et des équipes-école qui se résume par une planification résultant d'un étroit travail d'équipe et par l'adoption d'un mode ouvert de résolution des conflits.

Type de document:

9170533

INTEGRATION OPERATIONNELLE DE L'EQUIPE DES SERVICES EDUCATIFS ET DES EQUIPES-ECOLE

RAPPORT D'INTERVENTION

Yvon L. Théroux

E.N.A.P. - Mars 1981

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION

INT
311

ECOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

INTEGRATION OPERATIONNELLE DE L'EQUIPE DES SERVICES EDUCATIFS ET DES EQUIPES-ECOLE

PAR

YVON L. THEROUX

PROMOTION 1975-1978

(TEMPS PARTIEL)

RAPPORT D'INTERVENTION PRESENTE A L'ENAP
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE
EN ADMINISTRATION PUBLIQUE (MAP)

MARS 1981

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS 3

PROBLEME ORGANISATIONNEL 4

CADRE THEORIQUE 6

. LA COMMISSION SCOLAIRE: UNE BUREAUCRATIE PROFESSIONNELLE 6
. CONCEPTS DIRECTEURS DE L'INTERVENTION 10
- climat organisationnel 10
- différenciation et intégration 12

ANALYSE DE LA SITUATION 16

. ORIENTATIONS DE L'ORGANISATION 16
. CARACTERISTIQUES DES UNITES ORGANISATIONNELLES 23
- l'équipe-école 23
- l'équipe des directions d'école 25
- l'équipe des services éducatifs 30
. RELATIONS INTER-GROUPES 33
. STYLES DE LEADERSHIP ET DE GESTION 37
. SYNTHESE DE L'ANALYSE 44

PLAN DE L'INTERVENTION 46

. BUT - OBJECTIFS OPERATIONNELS 46
. ETAPES - ROLES - ECHEANCIER 47

DEROULEMENT DE L'INTERVENTION 52

ANALYSE DES RESULTATS 62

CONCLUSION 69

BIBLIOGRAPHIE 71

ANNEXES

AVANT-PROPOS

L'intervention dont fait état le présent rapport a été réalisée, de décembre 1977 à mai 1979, par Yvon L. Théroux alors directeur des services éducatifs de la commission scolaire Mont-Fort.

La commission scolaire Mont-Fort assurait à ce moment l'enseignement primaire à quelque cinq mille élèves francophones répartis dans dix (10) écoles, sur le territoire de quatre (4) municipalités de la rive sud, soit Carignan, Chambly, St-Basile-le-Grand et St-Bruno-de-Montarville.

Ce rapport identifie brièvement, en premier lieu, le problème organisationnel qui a suscité l'intervention. Il propose ensuite, compte tenu de la nature et des caractéristiques de l'organisation et du problème envisagé, le cadre théorique retenu. A la lumière de ce cadre, y sont alors présentées les étapes suivantes, soit l'analyse de la situation et l'élaboration du plan d'intervention. Puis, il décrit l'intervention réalisée, que vient compléter l'analyse des résultats. Enfin, ce rapport se termine par la conclusion qu'en tire le responsable de l'intervention à la commission scolaire.

PROBLEME ORGANISATIONNEL

La commission scolaire Mont-Fort a été créée par la Loi 27 de 1971, qui proposait l'amélioration de l'administration des écoles primaires publiques par le regroupement des petites commissions en une organisation disposant de ressources humaines plus nombreuses et plus diversifiées, ainsi que pouvant assurer des services jusque-là pratiquement inexistants.

Les enseignants et les directions d'école ont toujours suivi de très près la mise en place de ces nouvelles ressources au niveau de la commission, surtout au sein des services éducatifs. Ils revendiquaient que les ressources additionnelles soient le plus possible allouées au niveau des écoles. C'est dans ce contexte, exigeant de constantes justifications, qu'a été constituée l'équipe des services éducatifs.

Après cinq (5) années de fonctionnement, l'ensemble des directions d'école exprimaient la perception suivante: nous vivons une relation de services inversée, les écoles sont pratiquement au service des services de la commission, soit les services éducatifs, financiers, de l'équipement et du personnel.

Face aux services éducatifs, leurs revendications portaient sur les perceptions suivantes:

- le directeur des services éducatifs n'était pas suffisamment à l'écoute des directions d'école;
- le personnel des services éducatifs accordait plus d'importance et de temps à des mesures visant l'uniformisation de l'action des écoles et correspondant à ses vues, qu'aux attentes spécifiques de chaque école;

. les enseignants et surtout le personnel de direction d'école n'avaient pas suffisamment voix au chapitre pour l'ensemble des décisions relatives aux services éducatifs de la commission.

Bref, se faisant les porte-parole de leur équipe-école, les directions d'école revendiquaient une amélioration du fonctionnement de l'équipe des services éducatifs et, plus particulièrement, une meilleure adéquation de sa relation de services aux besoins et attentes de chacune des écoles. Cette situation devait inciter le directeur des services éducatifs à proposer une intervention susceptible d'apporter les correctifs appropriés.

CADRE THEORIQUE

Le cadre théorique de cette intervention s'appuie sur les études relatives aux problèmes des organisations professionnelles, au climat organisationnel et au leadership au sein de telles organisations.

Les organismes de services publics se retrouvent généralement dans des structures bureaucratiques complexes, comptant des unités nombreuses et aux fonctions variées. Ainsi en est-il de notre système scolaire public qui répond au modèle d'une bureaucratie professionnelle, dont il importe de faire d'abord ressortir les principales caractéristiques structurelles.

LA COMMISSION SCOLAIRE: UNE BUREAUCRATIE PROFESSIONNELLE

Le rationnel de la présente analyse est emprunté à la synthèse de la recherche sur la structuration des organisations réalisée par Henry Mintzberg[1].

Caractéristiques des parties de la structure organisationnelle

Une bureaucratie est qualifiée de professionnelle lorsque la complexité des tâches de son noyau opérationnel (dans ce cas-ci, les écoles) exige de les confier à des professionnels (les enseignants) dont le travail ne peut faire l'objet d'une standardisation technocratique directe, mais requiert plutôt une formation et un perfectionnement intensifs qui assurent la standardisation de leurs habiletés.

Une telle organisation recourt peu, face à son noyau opérationnel, aux mécanismes usuels de coordination que sont les systèmes centralisés de planification et de contrôle ainsi que la supervision

---

[1] MINTZBERG, Henry. The structuring of organizations: a synthesis of the research. New-Jersey, Prentice-Hall Inc. 1979.

directe, qui peuvent interférer avec le besoin d'autonomie professionnelle de son personnel. Elle engage d'ailleurs des spécialistes dûment qualifiés, auxquels elle confie un certain contrôle sur leur propre travail par un enrichissement vertical des tâches; ils assument non seulement la responsabilité de l'exécution, mais également de la planification et de l'évaluation de leur travail.

Il s'agit essentiellement de structures fortement décentralisées ou déconcentrées, tant horizontalement que verticalement, où une bonne part du pouvoir propre à l'organisation (dans ce cas-ci, les décisions relatives à l'éducation des élèves) est assumée par les professionnels du noyau opérationnel. Leur désir de pouvoir, en tant que groupe, s'étend de plus aux autres paliers de l'organisation au regard de tous les aspects administratifs qui les affectent. Ils ambitionnent même parfois, directement ou par la voix de leurs représentants, contrôler le sommet hiérarchique de l'organisation grâce à de multiples mécanismes de participation.

Ces caractéristiques du noyau opérationnel des bureaucraties professionnelles influencent fortement la nature de leur structure administrative, dont l'importance relative s'avère moins significative que celle de sa base où se déroule l'essentiel de l'action.

Tout d'abord, les gestionnaires de la base (les directeurs d'école) sont peu nombreux et gèrent un nombre plutôt élevé de professionnels. Puisque la supervision directe peut être restreinte, ils tendent à se concentrer sur les activités de support externe au travail professionnel, soit la gestion des ressources humaines, financières et matérielles, ainsi que des communications.

L'accent sur la standardisation des habiletés, plutôt que la standardisation des tâches ou des produits, explique qu'il y ait peu de travail à formaliser et peu de planification globale à réaliser;

conséquemment, la techno-structure y est également fort restreinte et consiste bien souvent tout au plus en un service du personnel responsable des engagements et du perfectionnement.

La partie administrative de la structure des bureaucraties professionnelles qui a tendance à être hautement élaborée est celle du support fonctionnel. Vu la complexité et le coût du travail de leurs professionnels, il va de soi qu'elles cherchent à leur assurer le meilleur soutien administratif possible.

Enfin, le sommet stratégique d'une bureaucratie professionnelle se trouve en situation inconfortable; même s'il détient l'autorité formelle, le réel pouvoir est entre les mains des professionnels du noyau opérationnel. Peu de décisions peuvent être prises exclusivement au sommet et imposées à la base; on y pratique plutôt un processus complexe de consultation et de négociation avec les divers groupes de professionnels, voire parfois avec les représentants de leur association qui régit de plus en plus d'aspects de leur pratique professionnelle. En fait, seul le patron doué d'une force, d'un charisme et surtout d'une grande habileté politique peut initier des changements stratégiques et espérer leur concrétisation.

Particularités des bureaucraties professionnelles

Les bureaucraties professionnelles rencontrent des difficultés lorsqu'elles recherchent des innovations stratégiques. La plupart des changements sont apportés par les associations professionnelles qui représentent leurs membres, non les clients de ces derniers, et ont plutôt une réputation de conservatisme. Les normes de groupes ont tendance à étouffer les idées créatrices des individus qui, inévitablement, résistent au changement, surtout s'il est proposé par les membres des parties supérieures de la structure de l'organisation.

Le rôle du sommet stratégique, face au changement organisationnel, est de recourir à la participation des professionnels grâce à la négociation et à la persuasion; tout l'arsenal des relations interpersonnelles doit alors être mis à contribution.

Au plan positif, la grande force des bureaucraties professionnelles réside dans la discrétion qu'elles accordent à leurs professionnels compétents. Il s'agit typiquement d'un personnel fortement motivé et très dévoué à son travail; contrairement à la situation qui prévaut dans une bureaucratie mécaniste, le personnel du noyau opérationnel bénéficie de contacts directs et d'une grande autonomie d'intervention auprès des clients de l'organisation. Cependant, certains problèmes peuvent découler de cette étroite relation professionnel-clients, lorsqu'il y a conflit entre les besoins de l'organisation et les aspirations personnelles des professionnels. C'est ainsi que la bureaucratie professionnelle peut se retrouver en difficulté chaque fois que l'ensemble des professionnels de la base doit se plier aux contraintes qu'exige le bien général de l'organisation; alors intervient la coordination qui, inévitablement, empiète sur l'autonomie individuelle.

Un recours inadéquat à certains mécanismes de coordination constitue un piège dangereux, susceptible de transformer une bureaucratie professionnelle en bureaucratie mécaniste. Ainsi, le renforcement de contrôles serrés transfère le pouvoir des professionnels aux technocrates (directeurs et coordonnateurs des unités centrales), alors que l'accentuation de la supervision directe le transpose au niveau des gestionnaires (directeurs d'école). De tels contrôles risquent fort d'être disfonctionnels, mesurant les mauvaises choses et incitant les professionnels à se concentrer sur la satisfaction de ces mesures plutôt que sur le service à la clientèle. Rien ne peut tuer une bureaucratie professionnelle plus rapidement qu'un

contrôle technocratique centralisé, axé sur la planification et la standardisation, réduisant les prérogatives des professionnels du noyau opérationnel afin d'accroître le pouvoir de l'unité centrale.

Dans toute organisation professionnelle, la qualité de la performance dépend presqu'exclusivement de la qualité des professionnels; le mieux que les unités centrales puissent faire, c'est de leur assurer le plus de soutien possible. Il est crucial, pour la relation client-professionnel, de sauvegarder la responsabilité professionnelle individuelle et de ne pas concentrer le pouvoir entre les mains de bureaucrates qui ne sauraient répondre adéquatement aux besoins de la clientèle.

CONCEPTS DIRECTEURS DE L'INTERVENTION

Plusieurs études et recherches sur les organisations ont démontré que le comportement des individus et des groupes est largement fonction du climat organisationnel.

De plus, les études de Lawrence et Lorsch sur les modèles structurels des organisations ont fait ressortir que plus leur niveau de complexité augmente, plus la différenciation et l'intégration de leurs diverses unités fonctionnelles deviennent des facteurs significatifs non seulement du climat, mais également du rendement organisationnel.

Voilà les trois concepts majeurs qui ont guidé la présente intervention.

Climat organisationnel

Afin de comprendre les relations qui existent entre l'organisation et l'individu, il s'avère nécessaire d'étudier l'impact de

l'organisation comme facteur déterminant du comportement de ses membres; d'où l'origine du concept de climat organisationnel. Tagiuri[2], dans sa recherche d'une définition de ce concept, a mis l'accent sur la qualité de l'environnement interne de l'organisation et, particulièrement, sur les perceptions et le vécu des individus. Il propose donc la définition suivante:

> Le climat organisationnel est la qualité relativement durable de l'environnement interne d'une organisation, qui est expérimentée par ses membres, influence leur comportement et peut être décrite en termes de valeurs d'un ensemble particulier de caractéristiques de cette organisation.

Plusieurs variables furent analysées afin d'expliquer pourquoi les individus et les groupes se comportaient de manières différentes devant des situations semblables. Dans le cadre de la présente intervention, les principales variables à considérer sont:

- les orientations de l'organisation;
- les caractéristiques des unités organisationnelles;
- les relations inter-groupes;
- les styles de leadership et de gestion.

L'ensemble de ces variables représente une situation psychosociale qui, en bonne part, conditionne les comportements des individus et influence les interactions entre les divers groupes de l'organisation. Le succès de l'intervention envisagée est donc étroitement relié à l'apport de modifications significatives à ces facteurs situationnels, les plus susceptibles de permettre d'agir sur le climat organisationnel.

---

[2] TAGIURI, Renato. The Concept of Organizational climate, in R.Tagiuri, L.B. Barnes, G.H. Litwin, Organizational climate: explorations of a concept. Boston, Mass., Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harward University, 1968.

Différenciation et intégration

Dans leur étude sur les problèmes reliés aux modèles organisationnels, Lawrence et Lorsch[3] proposent un ensemble de concepts pour analyser le modèle de structure qui convienne le mieux à l'environnement d'une organisation. Ces concepts peuvent également servir à comprendre les forces et les faiblesses de l'organisation et à établir quelles modifications lui permettraient de mieux répondre aux exigences de son environnement.

1. Différenciation

Voici, tout d'abord, la définition qu'ils donnent de la différenciation:

> La différenciation est l'état des différences qui existent entre les orientations cognitives et émotives des dirigeants de diverses unités fonctionnelles d'une organisation, de même qu'entre la structure formelle de ces unités.

Selon cette approche, chaque unité devient un sous-système dont les membres développent des orientations particulières et des modèles structurels selon leurs tâches et leurs prédispositions; ce degré de différenciation varie en fonction de la spécificité de l'environnement, i.e. caractéristiques des fonctions, des membres, du territoire, de la clientèle, etc...

Tout comme pour la division des tâches, on distingue deux types de différenciation: horizontale et verticale. La différenciation horizontale réfère aux différences qui caractérisent des unités ayant un niveau équivalent d'autorité et de responsabilité (exemples: les départements ou services d'une administration, les diverses écoles

---

[3] LAWRENCE, P.R. and LORSCH, J.W. Organization and environnement, managing differentiation and integration. Homewood, Ill. Richard D. Irwin Inc., 1969.

d'une commission scolaire). La différenciation verticale, pour sa part, établit la hiérarchie et le nombre de niveaux d'une organisation; elle octroie aux diverses unités et à leurs membres des rôles particuliers au regard de l'atteinte des buts. La position occupée dans cette dimension verticale détermine souvent l'autorité, l'influence, les privilèges et le statut des individus.

Compte tenu des capacités limitées, des habiletés et intérêts diversifiés des individus, la différenciation verticale s'avère nécessaire, surtout dans les organisations présentant une grande variété de tâches complexes et complémentaires, même si elle pose le problème crucial de la coordination et des conflits qui en découlent.

2. Intégration

Quant à l'intégration, Lawrence et Lorsch en donnent la définition suivante:

> L'intégration est la qualité de l'état de collaboration qui existe entre les unités fonctionnelles d'une organisation qui doivent réaliser une unité d'action commandée par leur environnement.

Cette définition souligne l'étroite relation qui existe entre les deux concepts. Plus les unités respectives d'individus ayant des comportements interreliés seront différenciées, plus le problème de la coordination sera amplifié et, partant, plus l'intégration s'imposera comme moyen d'efficacité organisationnelle. La différenciation et l'intégration peuvent être expliqués en faisant un parallèle avec les concepts scientifiques d'analyse (séparation d'un ensemble dans ses éléments constituants) et de synthèse (combinaison des parties ou des éléments pour constituer le tout). Ce sont là deux forces, agissant parfois en directions différentes, mais qu'il importe d'équilibrer et d'orienter au sein d'une organisation.

3. Mécanismes d'intégration

L'organisation qui veut être, à la fois, plus différenciée et plus fortement intégrée se doit de développer des mécanismes plus élaborés d'intégration. L'outil organisationnel de base pour la réaliser est la hiérarchie de gestion. Cependant, ce moyen ne constitue pas en soi un mécanisme suffisant pour assurer la coordination requise dans une organisation complexe. Alors, peuvent venir s'ajouter une planification et un contrôle formels, l'engagement de coordonnateurs, la formation d'équipes inter-unités, ou encore la constitution d'unités spécifiques d'intégration.

4. Comportements de gestion des conflits

Toutefois, ces divers mécanismes d'intégration ne permettent pas, seuls, d'atteindre les objectifs visés. L'expérience a prouvé qu'un second facteur important entre en jeu: le modèle de comportement utilisé pour la résolution des conflits inter-groupes au sein de l'organisation. Quand des individus ayant des points de vue divergents recherchent l'unité d'action, des conflits surgissent inévitablement. Le succès d'une organisation, dans l'atteinte d'une intégration d'unités fonctionnelles différenciées, dépend largement de la façon dont les individus impliqués résolvent leurs conflits.

Un premier facteur de succès est un mode ouvert de résolution des conflits, qui consiste à s'attaquer au problème jusqu'à ce que soit trouvée la solution qui réponde le mieux aux buts globaux de l'organisation. Cette attitude doit être préférée à, soit un recours au pouvoir hiérarchique pour forcer un groupe à céder, soit un laisser-aller en acceptant le pourrissement du conflit.

Un second facteur de succès réside dans le type d'influence détenue par les individus principalement impliqués dans la résolution

des conflits. Cette influence doit être basée, en large part, sur la perception de leur compétence et de leurs connaissances qu'en ont les autres membres de l'organisation. Les personnes dont le pouvoir découle uniquement de leur statut hiérarchique ou du contrôle qu'elles exercent sur des ressources rares ne peuvent espérer les mêmes résultats.

Enfin, les intégrateurs efficaces se distinguent par des orientations impartiales, susceptibles de concilier celles des individus dont il s'agit d'assurer l'unité d'action. Il leur est ainsi plus facile de comprendre les groupes impliqués et de communiquer avec eux.

ANALYSE DE LA SITUATION

La situation qui a suscité ce projet d'intervention impliquait directement deux unités organisationnelles de la commission scolaire:

. l'équipe des directions d'école;

. l'équipe des services éducatifs.

Puisque les directions d'école parlaient alors également au nom de leurs enseignants, cette situation impliquait donc aussi, mais indirectement, chaque équipe-école.

Le problème soulevé portait sur le fonctionnement de l'équipe des services éducatifs et, plus particulièrement, sur l'adéquation de sa relation de services aux besoins et attentes de chaque équipe-école tels qu'exprimés par les directions d'école.

L'analyse de situation réalisée a été centrée sur les quatre principales variables déjà identifiées au regard du climat organisationnel, soit:

. orientations de l'organisation;

. caractéristiques des unités organisationnelles;

. relations inter-groupes;

. styles de leadership et de gestion.

ORIENTATIONS DE L'ORGANISATION

Au moment où s'engageait la présente intervention, la commission scolaire venait de compléter une importante démarche visant à établir ses orientations au plan éducatif.

Orientations éducatives 1977-1980[4]

L'établissement d'orientations éducatives pour une période de trois ans au niveau de la commission, donc de l'ensemble de ses écoles, a été proposé au départ par le directeur des services éducatifs, en novembre 1976. Endossée par le directeur général et l'équipe des directions d'école, cette démarche s'est déroulée selon les étapes suivantes:

. élaboration d'un dossier de consultation des enseignants et des parents, sur leurs attentes prioritaires face à l'école, par un groupe de travail conjoint de l'équipe des services éducatifs et de l'équipe des directions d'école;

. approbation, par l'équipe des directions d'école, de ce dossier et des modalités de la consultation;

. présentation du dossier, par le directeur des services éducatifs, aux enseignants et aux parents membres des comités d'école dans les dix (10) écoles de la commission;

. cueillette des attentes des enseignants et des parents, au niveau de chaque école, sous la responsabilité des directions d'école;

. consolidation, mise en ordre de priorité et adoption des attentes communes aux parents des dix (10) écoles par le comité de parents de la commission;

. consolidation, mise en ordre de priorité et adoption des attentes communes aux enseignants des dix (10) écoles par le comité des politiques éducatives de la commission;

. à la lumière de ces rapports, élaboration d'un projet d'orientations et de plan d'action par l'équipe des directions d'école et l'équipe des services éducatifs;

---

[4]Voir annexe A-1.

. étude des recommandations et adoption, par les commissaires, d'orientations éducatives basées sur les seules priorités communes aux enseignants et aux parents.

Il importe, au regard de la présente intervention, de faire ressortir quelques postulats proposés par le directeur des services éducatifs et deux des six priorités, tels qu'adoptés par le Conseil des commissaires:

- Considérant que le centre vers lequel doivent converger toutes les activités de la commission doit être le milieu où se déroulent les expériences d'apprentissage, c'est-à-dire l'école;
- Considérant que chaque école se doit, dans le respect des programmes, politiques et règlements en vigueur, de s'adapter et de répondre aux besoins propres de son milieu;
- Considérant que le développement, l'implantation et l'évaluation de services éducatifs nécessitent une action planifiée à moyen ou à long terme, ainsi qu'une implication réelle et concertée de tous les agents d'éducation du milieu;
- Favoriser la réalisation, par chaque équipe-école, d'un projet éducatif adapté aux besoins et particularités de son milieu, ainsi que préciser à cet égard l'implication et les responsabilités respectives des agents d'éducation du milieu: direction d'école, enseignants, parents et personnes-ressources; entre autres:
  - . respecter l'autonomie et le sens professionnel des enseignants;
  - . consulter et impliquer les parents;
  - . assurer pour l'enfant une continuité des projets éducatifs dans un même milieu.

- Assurer la coordination des programmes d'enseignement, au niveau de la commission, du préscolaire au secondaire; en conséquence:
  - . mettre un accent particulier sur la transition préscolaire-élémentaire et sur la transition élémentaire-secondaire;
  - . assurer la connaissance, la supervision et l'évaluation des programmes cadres et institutionnels, le cas échéant, dans toutes les écoles de la commission;
  - . assurer l'évaluation des apprentissages.

Une telle démarche et de telles orientations témoignent, de la part du sommet stratégique de l'organisation et particulièrement de la part du directeur des services éducatifs, initiateur et coordonnateur de ce dossier, d'une reconnaissance et du respect du caractère professionnel de l'organisation, ainsi que d'une volonté d'assurer la coordination nécessaire pour répondre aux besoins globaux du système.

Cependant, le climat organisationnel est moins révélé par les orientations officielles, en soi, que par ce qui est expérimenté par les divers membres de l'organisation. D'où la nécessité de pousser plus loin l'analyse de ces orientations.

Perceptions et vécu des individus

Sauf quelques rares politiques, il n'existait pas formellement d'orientations de la commission avant l'adoption de ces orientations éducatives. Et, puisque ces dernières ont été prises en juillet 1977, c'est-à-dire au moment où s'amorçait la présente intervention, elles revêtaient certainement, dans le vécu des individus, un caractère d'attentes face à l'organisation.

Cette réalité se confirme dans la disparité des perceptions qui ressort clairement à l'analyse des priorités formulées respectivement par les divers groupes impliqués dans la consultation sur les orientations éducatives.

1. Priorités exprimées par les enseignants[5]

Les enseignants ont classé aux trois premiers rangs les orientations suivantes:

- Assurer la priorité des considérations éducatives sur l'administration et l'organisation scolaires.
- Associer les enseignants, à part entière, dans tout projet de développement pédagogique:
  - consultations véritables;
  - participation réelle aux décisions pédagogiques concernant le projet éducatif-école;
  - respect de l'autonomie et du sens professionnels.
- Reconnaître à l'équipe-école, direction et enseignants, la responsabilité d'élaborer et de réaliser son projet éducatif.

Par contre, ils ont classé aux treizième et quatorzième rangs, soit les deux derniers, les orientations suivantes:

- Assurer la coordination des programmes d'enseignement, au niveau de la commission, du préscolaire au secondaire.
- Informer et associer les parents et les personnes-ressources concernées dans le projet éducatif-école.

La nature de ces recommandations illustre nettement les revendications propres à toute bureaucratie professionnelle, où les

---

[5]Voir annexe A-2.

aspirations personnelles du noyau opérationnel prédominent sur les besoins globaux de l'organisation qui commandent une certaine coordination et la participation des autres agents.

2. Priorités exprimées par les parents[6]

Pour ce qui est des parents, ils ont formulé onze (11) orientations, qu'ils n'ont pas voulu classer selon un ordre prioritaire. Voici les trois premières, puis la sixième, telles que présentées dans leur rapport:

- Améliorer l'information aux parents sur toute question éducative les concernant, tant au niveau de la commission qu'au niveau de l'école...
- Améliorer la communication et la collaboration entre enseignants et parents.
- Consulter les parents avant toute expérimentation ou modification importante au plan éducatif (projet éducatif-école).
- Assurer la coordination des programmes de la maternelle au secondaire.

Ces recommandations mettent l'accent sur la qualité des interrelations professionnels-clients et sur les besoins de l'ensemble du système éducatif.

3. Interprétation au regard du climat organisationnel

Il est opportun de rappeler, tout d'abord, ce qui est entendu par climat organisationnel, soit:

> "... la qualité relativement durable de l'environnement interne d'une organisation, qui est expérimentée par ses membres,

---

[6] Voir annexe A-3.

> influence leur comportement et peut être décrite en termes de valeurs d'un ensemble particulier de caractéristiques de cette organisation".

A cet égard, les orientations éducatives de la commission apparaissent donc beaucoup plus comme la synthèse des valeurs proposées à l'organisation que comme des caractéristiques expérimentées, à ce moment, par tous ses membres. Bien que certaines personnes, directions d'école, enseignants ou parents, aient pu exprimer à cette occasion leur désir de voir officialiser des orientations qui correspondaient à leur vécu, il y a tout lieu de croire que la majorité soulignaient des lacunes perçues dans le fonctionnement de la commission scolaire.

CARACTERISTIQUES DES UNITES ORGANISATIONNELLES

Même si la présente intervention porte sur l'intégration opérationnelle de l'équipe des services éducatifs et des équipes-école, ces dernières ne sont qu'indirectement impliquées et ce par l'intermédiaire de l'équipe des directions d'école, où chaque directeur parle au nom de son équipe-école.

L'analyse portera donc surtout sur l'équipe des directions d'école et l'équipe des services éducatifs, après avoir esquissé les principales caractéristiques de l'équipe-école.

L'équipe-école

L'école constitue, en vertu d'une déconcentration verticale, l'unité de base de cette organisation de services qu'est la commission scolaire. S'y retrouvent, à titre d'agents d'éducation oeuvrant auprès des élèves, de façon permanente les enseignants et les directions d'école, et à temps partiel des professionnels non enseignants (psychologue, infirmière, animateur de pastorale) et certains parents d'élèves.

Pour directions d'école et enseignants, le concept d'équipe-école référait exclusivement à eux, puisqu'eux seuls vivent le quotidien de l'école, les autres intervenants demeurant des agents extérieurs à l'équipe-école. La formulation utilisée par les enseignants, dans le dossier des orientations éducatives (reconnaître à l'équipe-école, direction et enseignants, la responsabilité...), vient d'ailleurs confirmer ce fait, même si, à l'occasion dudit dossier, le directeur des services éducatifs en proposait une signification plus large, englobant l'ensemble des agents oeuvrant au sein de l'école.

De façon générale, l'équipe-école telle que conçue par les directions d'école et les enseignants est une unité très stable dont le leadership est assumé par la direction d'école. Celle-ci et les enseignants y partagent ensemble le vécu quotidien, les succès comme les situations difficiles face auxquelles ils ont souvent la perception d'être laissés à eux-mêmes. C'est à l'intérieur de cette cellule que, généralement en collégialité avec les enseignants, la direction d'école voit à ce que soient assurées la planification, l'organisation et l'évaluation des activités éducatives de l'école. Il s'y développe des liens très étroits qui contribuent à en faire, pour la direction d'école, le premier et le plus important lieu d'appartenance au sein de la commission.

Cette unité revendique à la fois une très large autonomie professionnelle et un maximum de soutien à l'intérieur de l'école de la part de l'administration. A défaut de satisfaire ces attentes ou encore à défaut d'assurer des mécanismes appropriés de participation des enseignants, l'équipe-école peut devenir une cellule puissante de résistance à tout changement organisationnel proposé par des agents extérieurs, parents et personnes-ressources, ou par les instances supérieures de la commission. La direction d'école, à titre de représentant hiérarchique de la commission, vit alors des situations embarrassantes: comment demeurer fidèle à la fois à l'organisation, à ses fonctions, et à "son équipe", à ses liens affectifs?

Bref, l'équipe-école apparaît donc comme l'unité organisationnelle de la commission où les enseignants peuvent réussir très efficacement à s'associer le gestionnaire de la base, à promouvoir leurs aspirations professionnelles et à contrôler une bonne part du pouvoir propre à l'organisation, particulièrement face aux situations de changement. A ces égards, cette unité organisationnelle correspond assez fidèlement aux caractéristiques attribuées au noyau opérationnel des bureaucraties professionnelles.

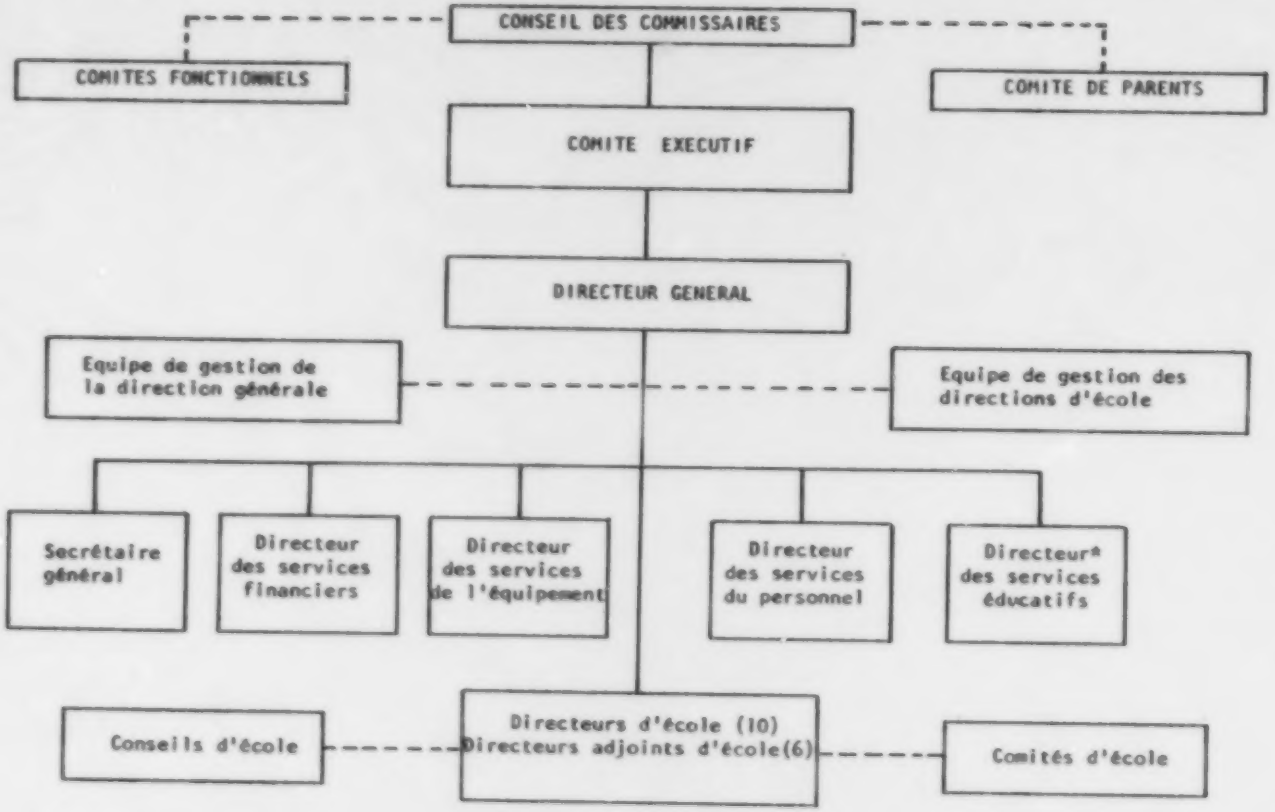
L'équipe des directions d'école

Pour procéder à l'analyse de l'équipe des directions d'école, il importe de situer cette unité à l'intérieur de la structure administrative de la commission scolaire (voir tableau 1, à la page suivante), par rapport à certaines autres unités, soit l'équipe de gestion de la direction générale et les comités fonctionnels, plus particulièrement le comité des affaires éducatives.

La structure administrative de la commission comptait deux tables de gestion, celle de la direction générale et celle des directions d'école. Dans le cadre de l'équipe de gestion de la direction générale, le directeur général réunissait hebdomadairement les directeurs de services et le secrétaire général afin d'assurer la planification, l'organisation, la coordination, le contrôle et l'évaluation des activités de l'ensemble des services de la commission, ainsi que des dossiers devant faire l'objet des réunions des commissaires.

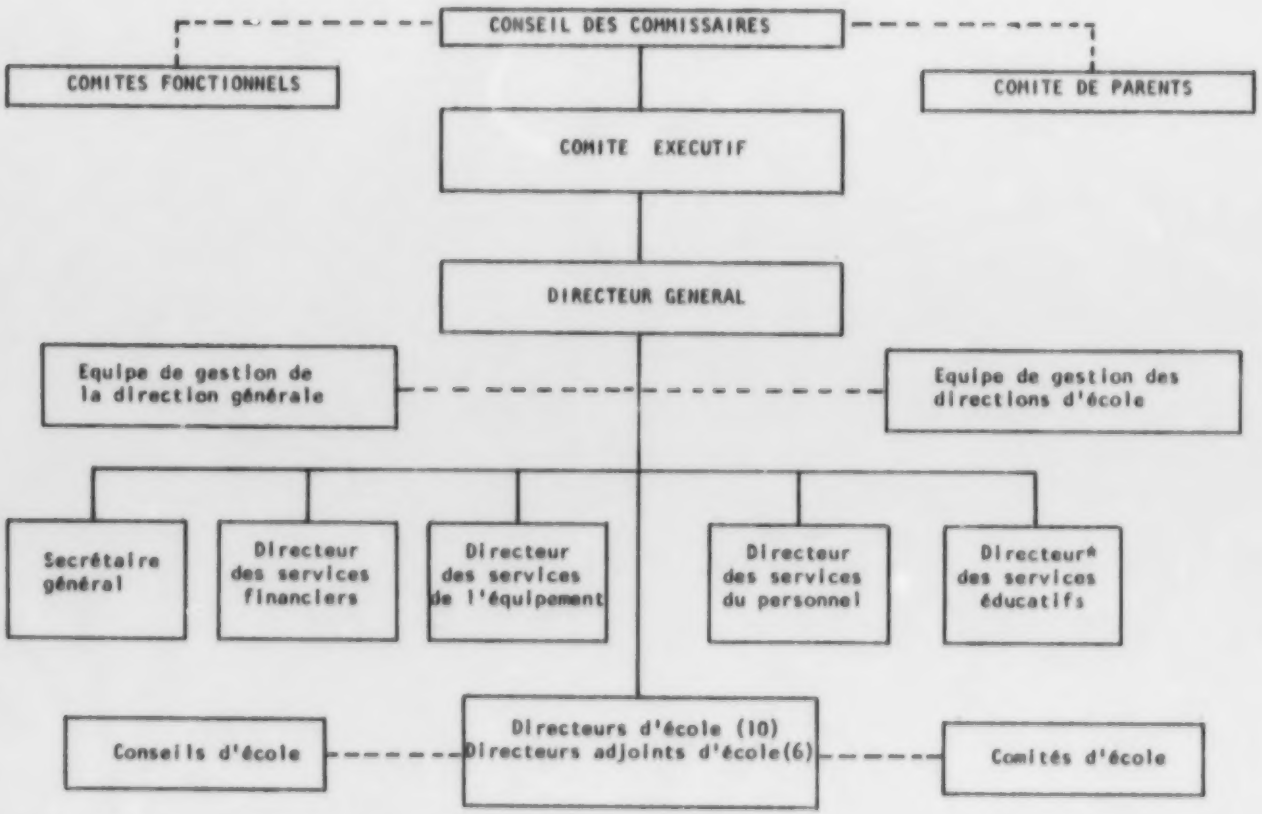
Quant aux comités fonctionnels, il s'agissait de groupes de travail permanents mandatés par le conseil des commissaires pour faire l'étude des dossiers majeurs soumis par la direction générale quant aux orientations, objectifs, priorités et politiques dans les divers champs d'activités de la commission. Ces comités étaient composés de commissaires, du directeur de services concerné et du directeur général qui y participait très occasionnellement. Ainsi, le leaderchip professionnel du comité des affaires éducatives, dont les dossiers concernaient tout particulièrement le personnel des écoles (directions et enseignants), était assumé par le directeur des services éducatifs. Selon les dossiers à l'étude, ce comité entendait à titre de personnes-ressources les autres agents du milieu: professionnels des services éducatifs, parents, directions d'école et enseignants (cet ordre d'énumération reflétant assez bien le temps octroyé à chaque catégorie d'interlocuteurs).

Tableau 1. ORGANIGRAMME DE LA COMMISSION SCOLAIRE MONT-FORT (1977-78)



* Cumul de la fonction de directeur général adjoint.

Tableau 1. ORGANIGRAMME DE LA COMMISSION SCOLAIRE MONT-FORT (1977-78)



* Cumul de la fonction de directeur général adjoint.

Pour ce qui est de l'équipe de gestion des directions d'école, voici les principales caractéristiques qui méritent d'être soulignées.

1. Composition

De 1972 à 1975, l'équipe des directions d'école était composée du directeur général, du directeur des services de l'enseignement à titre de directeur général adjoint, des directeurs et des directeurs adjoints d'école. Les autres directeurs de services y siégeaient au besoin comme personnes-ressources. Le directeur général en assumait la présidence.

A compter de 1976 et sous un nouveau directeur général, la composition de cette unité fut restreinte au directeur général et aux directeurs d'école, qui désignaient parmi eux un président. Les directeurs de services et le secrétaire général y siégeaient occasionnellement, de même que les personnes-ressources sur invitation du directeur général ou à la suggestion des directeurs d'école. Par contre, une table pédagogique était créée pour assurer l'information réciproque et la consultation du personnel de direction des écoles sur les questions relatives à l'enseignement et aux services à l'élève; y siégeaient le directeur des services éducatifs et le personnel de direction d'école, ainsi que le directeur général lorsqu'il le jugeait opportun. L'animation de cette table était assumée par le directeur des services éducatifs.

En septembre 1977, la composition de l'équipe de gestion des directions d'école était à nouveau modifiée pour y inclure les directeurs de services. Enfin, en mars 1978, le directeur général abolissait la table pédagogique dont le mandat était récupéré par l'équipe des directions d'école.

Tout au long de ces années et plus fréquemment depuis 1976, divers groupes de travail composés de cadres et/ou de professionnels de la direction générale ainsi que de directeurs et/ou directeurs adjoints d'école (particulièrement ces derniers vu leur plus grande disponibilité) étaient occasionnellement formés pour préparer certains dossiers devant être étudiés par l'équipe de gestion des directions d'école.

Les nombreuses fluctuations et la composition hétérogène des mécanismes de participation du personnel de direction d'école au niveau de la commission ne pouvaient favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance ni des comportements propres à une véritable équipe.

2. Nature, mandat et fonctionnement

L'équipe de gestion des directions d'école était définie comme un organe d'information, de consultation, de recommandation, vis-à-vis le directeur général pour permettre une meilleure planification, une meilleure coordination et une meilleure concertation au regard des questions relatives aux services éducatifs, aux services du personnel, aux services financiers, aux services de l'équipement et au secrétariat général.

Elle avait pour mandat, au regard des questions relatives aux services plus haut mentionnés et au secrétariat général, de:

- permettre au directeur général de bénéficier de toute l'information pertinente afin de prendre des décisions éclairées par une consultation systématique de l'ensemble des directions d'école;

- permettre à l'équipe de gestion des directions d'école de formuler des recommandations au directeur général;
- permettre à chaque direction d'école de bénéficier de toute l'information pertinente afin de prendre les meilleures décisions possible au niveau de son école.

Les réunions se tenaient environ deux fois par mois et les ordres du jour étaient préparés par le directeur général ou le directeur général adjoint, après consultation des directeurs de services et du président de l'équipe. Le directeur général et les directeurs de services jouaient un rôle prépondérant dans la préparation et la présentation des dossiers, ainsi que dans l'orientation des discussions.

Il est à noter que la définition de l'équipe des directions d'école ne réfère aucunement aux écoles, mais plutôt aux services de la direction générale, tout comme son mandat est centré sur les questions relatives à ces mêmes services. L'exercice des fonctions d'information et de consultation des directions d'école y est nettement affirmé, mais on y décèle plus difficilement une volonté d'assurer aux directions d'école une réelle participation à l'élaboration des orientations et politiques de la commission, ainsi qu'au développement des services que doivent assurer les écoles.

Quant au fonctionnement de l'équipe des directions d'école, il faisait l'objet de deux griefs majeurs:

- les ordres du jour étaient trop chargés et rarement respectés, les informations des membres de la direction générale y prenaient trop de place, ne laissant pas assez de temps aux directeurs d'école pour traiter les dossiers qui les intéressaient davantage;

- la fréquence et la longueur des rencontres, combinées au nombre de réunions des divers groupes de travail auxquelles ils devaient participer, les amenaient à s'absenter plus qu'ils ne le souhaitaient de leur école, ce qui leur était reproché par leurs enseignants, par des parents et même par certains commissaires.

Le vécu expérimenté par les directeurs d'école au sein de cette équipe de gestion tenait plus de la relation d'autorité, soit hiérarchique, soit fonctionnelle, que d'un sentiment d'appartenance à part entière à une unité administrative. Ils y revendiquaient régulièrement une plus grande autonomie des écoles face à la direction générale, surtout au plan éducatif. Il s'avérait donc ardu de maintenir la cohésion de cette équipe où chaque directeur d'école se sentait plus le porte-parole de son équipe-école, qu'un partenaire des membres de la direction générale.

L'équipe des services éducatifs

Les services éducatifs ont été mis en place à l'occasion de la formation de la commission scolaire et se sont graduellement développés depuis 1972.

1. Composition et mandat

En 1977, l'équipe des services éducatifs comptait, en plus de son directeur, onze (11) professionnels dont:

- six (6) conseillers pédagogiques;
- quatre (4) répondants de services à l'élève;
- un (1) répondant de l'organisation scolaire.

Le directeur avait été l'agent principal à l'occasion de l'ouverture de chaque poste et de l'engagement de chacun de ces professionnels.

Cette composition correspondait aux yeux du directeur des services, aux effectifs requis pour assumer adéquatement les deux volets du mandat dévolu aux services éducatifs, soit:

- face aux autorités de la commission, répondre de la planification, du développement, de la coordination, du contrôle et de l'évaluation des activités relatives aux politiques, règlements et programmes du Ministère ou de la commission, au plan éducatif, devant être respectés dans l'ensemble des écoles;
- face à la direction de chaque école, assurer à tous les membres de l'équipe-école l'information et le soutien requis dans l'exercice de leurs responsabilités, en plus d'assurer aux élèves les services personnels qui leur sont nécessaires.

2. Fonctionnement

A l'exception du répondant de l'organisation scolaire, dont le travail était de nature plus technique et administrative que professionnelle, les autres membres des services éducatifs constituaient une équipe homogène, affichant un niveau élevé de cohésion et de coopération.

Les lundis, sauf exception, l'avant-midi était consacré aux rencontres de l'équipe ou à des réunions en sous-groupe et l'après-midi à du travail personnel, à moins que ne se poursuive le travail de groupe. Les quatre autres jours étaient consacrés aux écoles.

Une grande autonomie professionnelle était accordée à tous les membres de l'équipe; ils avaient régulièrement l'occasion d'être associés étroitement à l'élaboration des politiques et orientations éducatives de la commission, dans leur champ respectif d'activités.

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION

Les conseillers pédagogiques intervenaient dans l'ensemble des écoles, auprès des directions et surtout des enseignants, généralement sur demande en fonction des besoins de chacun. Il s'agissait, le plus souvent, de besoins spontanés ou planifiés à très court terme et formulés verbalement. Occasionnellement, ils pouvaient prendre l'initiative d'intervenir dans le cadre de projets acceptés par l'équipe de gestion des directions d'école, à la requête des écoles ou des services éducatifs. Ces projets recueillaient rarement l'unanimité et laissaient insatisfaits tant des directions d'école que les conseillers pédagogiques eux-mêmes. Ces derniers étaient convaincus que plusieurs enseignants éprouvaient de réels besoins qui ne pouvaient être comblés faute de mécanismes appropriés pour les communiquer.

Quant aux répondants des services à l'élève, ils étaient affectés de façon permanente à deux ou trois écoles, proportionnellement à leur clientèle. Ils s'intégraient, dans la mesure du possible, à l'équipe de ces écoles où ils oeuvraient chaque semaine selon des horaires établis en début d'année. Certaines activités spéciales au niveau de la commission venaient de temps en temps, mais trop souvent aux yeux des directions d'école, perturber ces horaires.

Malgré ces disparités dans les tâches et dans les modes de fonctionnement de ces deux sous-groupes, l'équipe des services éducatifs affichait une unité d'action et une solidarité très marquées.

RELATIONS INTER-GROUPES

La troisième variable retenue afin de saisir le climat organisationnel qui prévalait concerne les relations inter-groupes.

Même si l'analyse porte essentiellement sur l'équipe des services éducatifs et l'équipe des directions d'école, il y a lieu de s'arrêter à l'état de la communication entre les directions d'école et l'équipe de la direction générale, vu l'appartenance du directeur des services éducatif à cette dernière équipe.

A l'occasion d'une session d'étude conjointe des cadres de la direction générale et des directions d'école, les constatations suivantes furent formulées:

- Il y a un manque de communication entre les deux groupes;
- Il existe un surcroît d'informations et de consultations, ainsi qu'un abus de l'information écrite au détriment d'une information verbale;
- les voies de la structure hiérarchique et fonctionnelle sont fréquemment court-circuitées et ce dans les deux sens;
- certaines informations émises par des membres de la direction générale à l'intention des enseignants sont souvent retardées et parfois bloquées par des directions d'école;
- les membres de la direction générale exercent un contrôle de la communication à l'équipe de gestion des directions d'école;
- la direction générale porte à tort des jugements globaux sur les directions d'école à partir d'informations particulières.

Les participants durent constater que la communication organisationnelle était nettement déficiente et que ces lacunes entretenaient une situation de conflit inter-groupes. En plus du manque de connaissances et d'habiletés au regard de la communication, qui était l'objet de ladite session, les principales causes identifiées furent les suivantes:

- complexité de la structure et absence de précision des fonctions et responsabilités de chacun;
- individualisme et insécurité de plusieurs.

Il importe de souligner que ces conclusions coincidaient avec celles de l'analyse des relations entre les commissaires et les cadres de la commission. La présence, au sein du groupe des commissaires, de sous-groupes identifiés à des conceptions et à des comportements très différents voire souvent vivement opposés quant aux rôles et responsabilités de chacun, ainsi qu'au sujet de la nature et des modalités des relations entre commissaires et cadres aux plans soit des individus, soit des unités organisationnelles, embarrassait grandement les cadres. Une certaine méfiance prévalait donc, au plan relationnel, à ces niveaux de la commission.

Quant aux relations entre l'équipe des services éducatifs et les directions d'école, il y a lieu d'établir certaines distinctions.

A l'égard du directeur des services éducatifs, les directions d'école formulaient plus particulièrement trois griefs:

- le fait de ne pas aller assez souvent les rencontrer, dans leur école, pour discuter de leur situation et de leurs besoins au plan éducatif;
- le fait de ne pas susciter d'assez nombreuses occasions d'échanges entre directions d'école et personnes-ressources sur des sujets d'ordre pédagogique;

- le fait d'être plus à l'écoute des professionnels de ses services que des directeurs d'école.

Le directeur des services éducatifs déplorait, pour sa part, le peu de disponibilité que lui laissaient les très nombreuses heures qu'il devait consacrer à la préparation de dossiers et à la tenue de diverses réunions, surtout au sujet du secteur de l'organisation scolaire. Sauf quelques rencontres individuelles et de brefs échanges téléphoniques occasionnels, ses relations avec les directions d'école étaient limitées aux réunions formelles où prévalait une perspective axée sur la commission plutôt que sur chaque école aves ses besoins particuliers et où l'éducatif cédait très souvent le pas aux affaires courantes de nature administrative.

Quant aux relations entre les conseillers pédagogiques et le personnel des écoles, leur qualité variait selon les individus et selon les écoles. De façon globale, cependant, les constats suivants peuvent être formulés:

- les conseillers intervenaient surtout auprès des enseignants et très peu auprès des directions d'école qui, souvent, n'étaient pas informées de leur travail dans l'école;
- les équipes-école étaient très peu ou pas du tout informées du travail réalisé par les conseillers en dehors de leur propre école;
- les directions d'école se plaignaient assez souvent d'éprouver des difficultés à rejoindre certains conseillers;
- les conseillers déploraient que certaines directions d'école agissent ou tentent d'agir comme écran entre eux et leurs enseignants.

Pour ce qui est des répondants des services à l'élève, ayant à oeuvrer dans au plus trois écoles, leurs relations avec les membres de ces équipes-école étaient beaucoup plus fréquentes et satisfaisantes. Leurs fonctions et responsabilités, plus précises et connues que celles des conseillers, les amenaient d'ailleurs à travailler assez régulièrement avec les directions d'école. Les seuls problèmes soulevés étaient reliés au non respect, plus ou moins fréquent, de leur horaire de travail dans l'école à cause de leur participation à des activités au niveau de la commission ou à l'extérieur.

Globalement, l'analyse des relations entre l'équipe des services éducatifs et les directions d'école dévoile, de part et d'autre, plusieurs perceptions et comportements qui accentuaient les facteurs de différenciation des deux groupes et rendaient plus difficile une meilleure intégration.

STYLES DE LEADERSHIP ET DE GESTION

De très nombreuses études ont démontré l'influence des divers styles de leadership et de gestion sur le comportement des individus et des groupes au sein des organisations. La présente analyse sera donc complétée par la considération, à ce double point de vue, du vécu de l'équipe des directions d'école face aux cadres de la direction générale de la commission et, en particulier, face au directeur des services éducatifs.

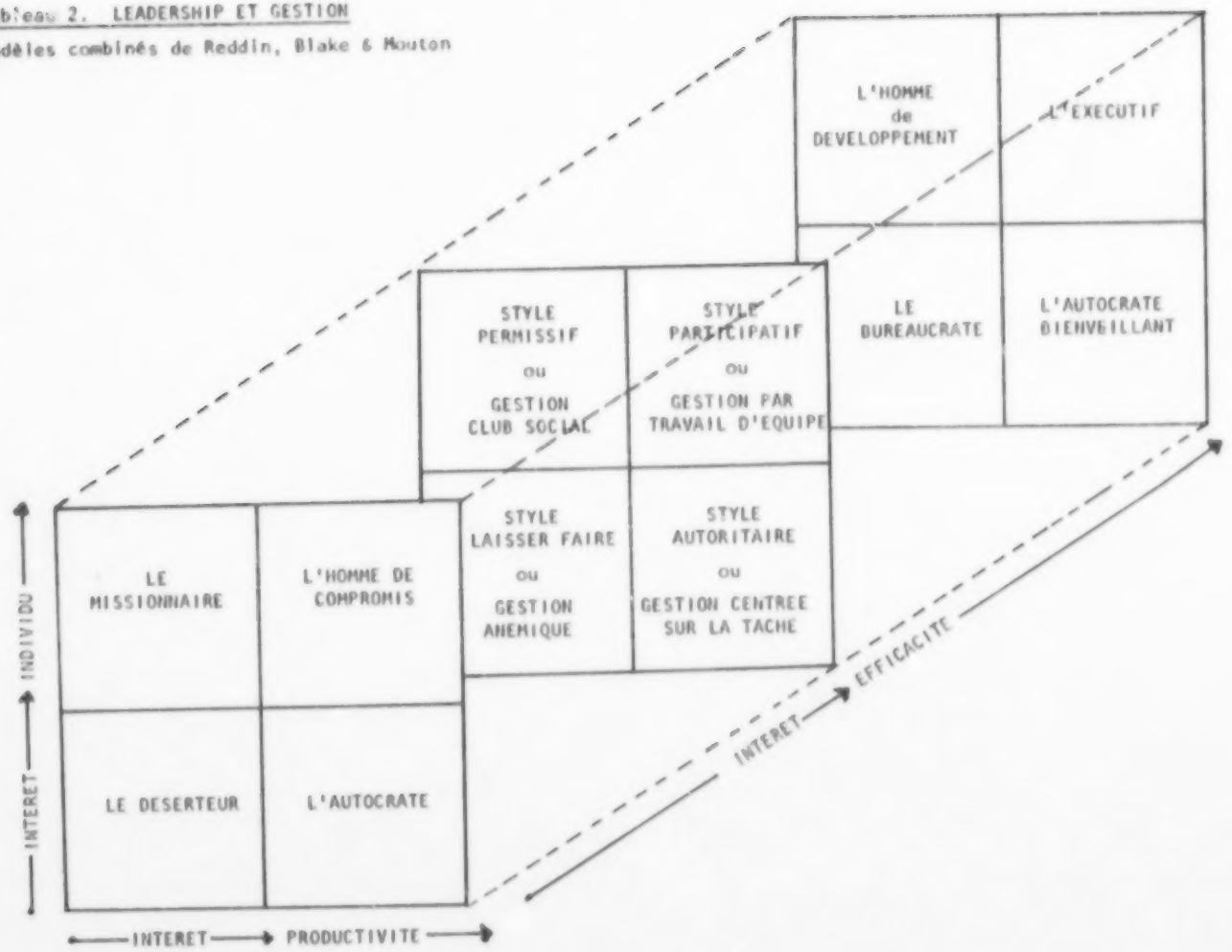
Considérations générales

Le leadership, dans la perspective de cette analyse, réfère à l'un des rôles de l'administrateur qui consiste à intégrer les efforts des individus et des groupes vers la réalisation des objectifs de l'organisation. De façon générale, le leadership est fonction des rapports d'influence qui naissent des interactions entre les membres d'un groupe. Il ne s'impose pas de l'extérieur, mais nécessite une participation active à la vie du groupe; il se conquiert et se maintient à même la valeur et la confiance que les membres du groupe accordent à un individu.

Les divers types de leadership influencent donc le réseau de communication, le processus de décision, ainsi que l'évaluation et le développement des individus. Le climat organisationnel reflète généralement la façon dont les administrateurs exercent leurs fonctions de pouvoir et d'autorité, selon l'importance relative qu'ils accordent respectivement à l'individu, à la productivité ou à l'efficacité. C'est ainsi, comme l'illustrent les modèles combinés de Reddin, Blake et Mouton (voir tableau 2, à la page suivante), que se rejoignent les styles de leadership et de gestion.

Tableau 2. LEADERSHIP ET GESTION

Modèles combinés de Reddin, Blake & Mouton



L'analyse du vécu des directions d'école se fera donc selon cette optique.

Vécu des directions d'école face
aux cadres de la direction générale

Les cadres de la direction générale, dont la majorité était en poste depuis à peine deux ans vivaient une période d'organisation ou de consolidation de leurs services et revendiquaient des commissaires une délégation de pouvoirs précisant leurs responsabilités. Il leur importait surtout d'assurer le bon fonctionnement de leurs services respectifs au niveau de la commission, i.e. de l'ensemble des écoles. Leur intérêt était d'abord centré sur la productivité et l'efficacité du système, beaucoup plus que sur les besoins particuliers de chaque école ou directeur d'école. Conséquemment, leur style de leadership était plutôt autoritaire et correspondait à une gestion centrée sur la tâche.

Eu égard à l'exercice des fonctions de pouvoir et d'autorité ainsi qu'à la communication, les constatations suivantes peuvent être faites:

- l'administration de la commission se traduisait en bonne part à travers des résolutions, politiques, règles de gestion ou directives émanant, soit des commissaires, soit de la direction générale, le plus souvent sans que les directions d'école n'aient participé activement au processus de décision;
- les cadres de la direction générale exerçaient un contrôle assez vigilant de l'application par chaque direction d'école des politiques, règles et directives relatives à leurs champs d'activités;
- la nature et la fréquence des relations, tant avec les supérieurs (hiérarchique ou fonctionnels) qu'avec les collègues, ainsi qu'il l'a été souligné précédemment, laissaient insatisfaites les directions d'école.

Il y avait donc amplement matière à entretenir une attitude de mécontentement au niveau des écoles; des messages non équivoques permettaient d'ailleurs de tirer les conclusions suivantes:

- les directions d'école déploraient les tendances centralisatrices et uniformisantes de la direction générale, et réclamaient plus de pouvoirs et d'autonomie pour chaque école face à la commission;
- les directions d'école revendiquaient une participation à part entière à la gestion de la commission et la reconnaissance d'un véritable statut de cadres pouvant prendre pleinement leur école en charge;
- alors que les cadres de la direction générale avaient facilement accès à de nombreuses activités de ressourcement professionnel, les directions d'école dénonçaient les conditions peu avantageuses qui leur étaient consenties et le manque de suivi aux sessions déjà tenues.

L'un des considérants des orientations éducatives proclamait que "le centre vers lequel doivent converger toutes les activités de la commission doit être le milieu où se déroulent les expériences d'apprentissage, c'est-à-dire l'école". De plus, l'une de ces orientations était ainsi formulée:

- Assurer l'exploitation optimale de l'administration et de l'organisation scolaire afin de respecter les priorités éducatives de la commission.

Cependant, le vécu des directions d'école les amenait à affirmer qu'elles vivaient souvent une relation de services inversée, que les écoles étaient au service de la direction générale. Cela illustre bien les styles de leadership et de gestion qu'ils expérimentaient, dans un climat alimenté par une constante lutte de pouvoir.

Vécu des directions d'école face
au directeur des services éducatifs

Les fonctions les plus importantes et les plus nombreuses d'une direction d'école s'exercent dans le champ des activités éducatives. Les styles de leadership et de gestion du directeur des services éducatifs risquent donc d'exercer une influence très importante sur le comportement des directions d'école.

Quel type de leadership exerçait-il? Comment concevait-il les objectifs de l'organisation et cherchait-il à intégrer les efforts de chacun vers leur réalisation? Mais, surtout, quelle perception en avaient les directions d'école?

La mise en place d'une table pédagogique pour que toute question éducative y soit traitée conjointement par les directions d'école et les membres des services éducatifs et, plus encore, le dossier des orientations éducatives dont il était l'initiateur et le promoteur suggèrent des éléments de réponse:

- la participation multi-agents y avait été recherchée et vécue;
- le rôle central de l'école et l'importance d'un développement pédagogique adapté aux besoins du milieu y étaient consacrés;
- l'importance de la coordination et de l'évaluation des activités éducatives, au niveau de la commission, y était également affirmée.

De telles attitudes correspondent à un style participatif et à une gestion par travail d'équipe. Or, les rapports d'influence nés des interactions entre les directions d'école et le directeur des services éducatifs, de 1972 à 1977, avaient plutôt mis en évidence un style autoritaire et une gestion centrée sur la tâche. Cette perception prévalait encore chez la majorité.

En effet, en plus du contexte global décrit précédemment, voici les principaux éléments qui expliquent cet état de fait.

Depuis son arrivée à la commission, le directeur des services éducatifs cumulait la fonction de directeur général adjoint. Il avait exercé, avec l'appui du directeur général et des commissaires, un rôle prédominant dans presque toutes les décisions importantes concernant les écoles:

- politiques et pratiques pédagogiques;
- structuration et mandats des services éducatifs;
- détermination du budget des écoles et de l'organisation scolaire;
- organisation d'activités de perfectionnement pour les directions d'école;
- engagement et évaluation du personnel de direction d'école et, plus particulièrement, remise en question de certains membres de cette équipe.

Il avait, de plus, été appelé à assurer un intérim de cinq (5) mois, suite au départ du directeur général. Conséquemment, les directions d'école le percevaient plus en relation d'autorité qu'en relation de services aux écoles.

Il accordait un intérêt très marqué à la planification et au développement pédagogique, de même qu'il s'assurait d'une coordination et d'un contrôle assez stricts des activités de ses services et des directions d'école. Etant plus près des membres de ses services que des directions d'école, ces dernières ne le croyaient pas suffisamment à l'écoute de leurs besoins.

Il va de soi, dans un tel contexte, que les revendications des directions d'école pour l'accroissement de leurs responsabilités et de leur autonomie professionnelle s'exprimaient surtout dans le champ

des activités éducatives. C'est d'ailleurs le message essentiel que véhiculaient les orientations éducatives de la commission, auxquelles l'équipe des services éducatifs avait contribué de façon très prépondérante.

Il y a tout lieu de croire que le seul fait d'avoir permis l'élaboration et l'affirmation de ces orientations ne suffisait pas pour que soit réellement modifiée la perception que les directions d'école avaient des styles de leadership et de gestion du directeur des services éducatifs; elles étaient en attente d'un vécu qui leur permette de lui accorder une valeur et une confiance nouvelles.

SYNTHESE DE L'ANALYSE

L'analyse de situation qui précède a mis en évidence les principaux éléments qui ont influencé le climat organisationnel de la commission et amené l'équipe des directions d'école à revendiquer une amélioration du fonctionnement de l'équipe des services éducatifs et, plus particulièrement,une meilleure adéquation de sa relation de services aux besoins et attentes de chacune des écoles.

Ces demandes se reflétaient déjà, par ailleurs, dans les orientations éducatives que la commission venait d'adopter et qui consacraient d'abord le rôle central de chaque école, mais aussi - malgré un accord mitigé des enseignants et de certaines directions d'école - la volonté d'assurer la participation au projet éducatif de tous les agents concernés ainsi que la coordination requise par les besoins globaux du système. Bref, ces orientations représentaient la synthèse des attentes du milieu en réponse aux lacunes expérimentées jusqu'alors.

L'analyse des caractéristiques des unités organisationnelles a révélé pour sa part:

- que l'équipe-école constituait le plus important sinon le seul lieu d'appartenance de la direction d'école qui s'associait à ses enseignants pour que l'organisation leur assure plus d'autonomie professionnelle et de soutien;
- que le fonctionnement de l'équipe des directions d'école était nettement déficient et qu'il s'y entretenait une constante lutte de pouvoir avec les cadres de la direction générale;
- enfin, que le fonctionnement de l'équipe des services éducatifs, bien que très cohésif et satisfaisant à l'interne, affichait de sérieuses lacunes face aux directions d'école, surtout en ce qui concerne les conseillers pédagogiques.

Un tour d'horizon des relations inter-groupes a permis de dévoiler les répercussions négatives des multiples lacunes de communication que déploraient, avec raison, les directions d'école ainsi que du climat de méfiance dans lequel commissaires, cadres de la direction générale et directions d'école exerçaient des responsabilités mal précisées ou même contestées.

En dernier ressort, cette analyse a démontré que les directions d'école étaient confrontées à un leadership autoritaire et à une gestion dont les tendances centralisatrices et uniformisantes s'avéraient une entrave à leur propre accomplissement.

Voilà les principaux aspects du climat organisationnel de la commission qu'expérimentaient, à ce moment, plus particulièrement l'équipe des directions d'école et l'équipe des services éducatifs. Par voie de conséquence, ce climat se répercutait également sur le vécu de chaque équipe-école. Il y avait une nette prédominance des éléments de différenciation entre l'équipe des services éducatifs et les équipes-école sur les éléments qui auraient pu favoriser leur intégration.

Une intervention s'imposait donc de toute évidence afin de corriger cette situation conflictuelle.

PLAN DE L'INTERVENTION

Le dossier des orientations éducatives avait fourni au personnel des services éducatifs l'occasion de travailler étroitement en équipe avec des membres de chaque équipe-école. Il avait surtout permis à tous les agents des équipes-école, directions, enseignants et parents, d'exprimer leurs besoins et attentes face à l'école et à la commission scolaire. La direction des services éducatifs avait le mandat d'assurer l'application de ces orientations au niveau de la commission. Le suivi à donner à ce dossier devenait donc la toile de fond de la présente intervention.

BUT - OBJECTIFS OPERATIONNELS

Compte tenu des résultats de l'analyse de la situation, le but de cette intervention était ainsi formulé:

> Améliorer l'état de collaboration qui existe entre l'équipe des services éducatifs et les équipes-école en précisant et situant les fonctions de conseil et de relation d'aide des membres des services éducatifs dans le cadre des besoins et projets de chaque équipe-école.

Un ensemble d'objectifs opérationnels venait préciser la démarche entrevue:

. Impliquer conjointement l'équipe des directions d'école et l'équipe des services éducatifs dans l'élaboration de plans d'action, applicables à l'ensemble des écoles et de la commission, en regard des orientations et priorités éducatives.

. Accroître les fonctions de conseil et de relation d'aide de l'équipe des services éducatifs auprès de chaque équipe-école dans l'établissement de ses priorités spécifiques et de son plan d'action annuel.
. Accroître l'efficacité et l'efficience des professionnels des services éducatifs par l'établissement, avec chaque direction d'école, de contrats de services basés sur les besoins et attentes des membres de chaque équipe-école.
. Faciliter la supervision et l'évaluation formative continue des professionnels des services éducatifs et des directions d'école.
. Faciliter la réalisation d'un plan de développement des professionnels des services éducatifs et des directions d'école en fonction de leurs besoins et responsabilités.

L'équipe des services éducatifs demeurait évidemment une unité organisationnelle différenciée des équipes-école, assumant des fonctions et responsabilités spécifiques mais de plus en plus complémentaires, d'autant plus qu'en épousant davantage les orientations des directions d'école, le directeur des services éducatifs contribuerait à réduire l'importance de cette différenciation.

Il s'agissait essentiellement de rechercher une plus grande intégration fonctionnelle inter-unités par une planification résultant d'un étroit travail d'équipe et par l'adoption d'un mode ouvert de résolution des conflits, le cas échéant, qui octroierait un rôle prépondérant à l'équipe des directions d'école.

ETAPES - ROLES - ECHEANCIER

Voici de quelle façon avait été planifiée la réalisation de la présente intervention.

Première étape

. Nature: élaboration de plans d'action, applicables à l'ensemble des écoles et de la commission, au regard des orientations et priorités éducatives.

. Rôles prévus:

- directeur des services éducatifs: formation et supervision de groupes de travail comprenant des membres des services éducatifs et des directions d'école;
- directions d'école: sur une base individuelle, participation aux groupes de travail et, dans le cadre de l'équipe des directions d'école, validation des projets de plans d'action;
- professionnels des services éducatifs: à titre de personnes-ressources, participation et le cas échéant animation de groupes de travail;
- directeur général: approbation des plans d'action recommandés par l'équipe des directions d'école.

. Echéancier: août 1977 à juin 1978.

Deuxième étape

. Nature: établissement des priorités spécifiques et du plan d'action de chaque équipe-école pour l'année 1978-1979.

. Rôles prévus:

- directeurs d'école: responsabilité de s'assurer que soient déterminés, à partir des besoins et attentes des agents d'éducation de l'école et avec leur collaboration, les priorités spécifiques et le plan d'action de leur école; recours aux personnes-ressources de la commission au besoin;
- professionnels des services éducatifs: information et soutien à titre de personnes-ressources, sur demande;
- directeur des services éducatifs: supervision de l'opération ainsi qu'information et soutien, sur demande.

. Echéancier: août 1977 à juin 1978.

Troisième étape

. Nature: établissement, pour chacune des écoles, de contrats de services avec les professionnels des services éducatifs, basés sur les besoins et attentes des membres de chaque équipe-école.

. Rôles prévus:
- directions d'école et professionnels: échange d'informations, recherche d'un consensus sur les services à assurer;
- directeur et professionnels des services éducatifs: consolidation des demandes de services de l'ensemble des écoles, élaboration des projets de contrat;
- directeur des services éducatifs et directeurs d'école: entente sur les contrats de services.
- directeur des services éducatifs: diffusion de l'ensemble des contrats de services à toutes les directions d'école.

. Echéancier: janvier à juin 1978.

Quatrième étape

. Nature: supervision et évaluation formative continue des professionnels des services éducatifs et des directions d'école.

. Rôles prévus:
- directions d'école: contrôle souple et échanges réguliers avec les professionnels au regard des services rendus dans leur école, information périodique du directeur des services éducatifs;
- directeur des services éducatifs: supervision large du respect de l'ensemble des contrats de services par les professionnels, ainsi que des responsabilités assumées par chaque direction d'école à l'égard des plans d'action applicables dans son école; écoute, motivation et support.

. Echéancier:

- rencontres du directeur des services avec chaque direction, dans son école, à l'occasion des étapes du calendrier scolaire: novembre 1978, février et avril 1979;
- rencontres du directeur des services avec chacun des professionnels suite à chaque tournée des écoles.

Cinquième étape

. Nature: réalisation d'un plan de ressourcement des directions d'école et des professionnels des services éducatifs.

. Rôles prévus:

- directions d'école et professionnels: identification de leurs besoins et des activités de ressourcement correspondantes à partir des rencontres d'évaluation formative, participation aux décisions;
- directeur des services éducatifs: bienveillance face aux besoins et intérêt pour le développement personnel, proposition d'un plan de développement et gestion du budget afférent.

. Echéancier: novembre 1978 à juin 1979.

Sixième étape

. Nature: évaluation sommative et réajustement du projet d'intégration.

. Rôles prévus:

- directions d'école et professionnels: participation conjointe à l'évaluation et à la formulation de recommandations;
- directeur des services éducatifs: responsabilité de la démarche d'évaluation et de l'opération réajustement, participation à l'évaluation et à la formulation de recommandations;

- directeur général: approbation des recommandations de l'équipe de gestion des directions d'école.

. Echéancier: juin - juillet 1979.

Tout au long de ce projet d'intervention, le directeur des services éducatifs devait rechercher un style participatif de leadership et une gestion privilégiant le travail en équipe. Une attention particulière était envisagée pour les éléments suivants:

- objectifs opérationnels réalistes;
- précision des fonctions et responsabilités respectives de chacun au plan éducatif;
- système adéquat d'information et de rétroinformation des agents concernés.

DEROULEMENT DE L'INTERVENTION

Voici une brève description chronologique des activités qui ont effectivement été réalisées, accompagnée de quelques commentaires explicatifs.

Novembre 1977

. Publication, par le directeur des services éducatifs, d'un bulletin d'information destiné à tous les agents d'éducation du milieu (commissaires, membres de la direction générale, directions d'école, enseignants et parents), annonçant les premiers éléments du plan d'action retenu pour la réalisation des orientations éducatives de la commission, dont notamment:
- formation de groupes de travail multi-agents;
- établissement des priorités de chaque école;
- accent sur l'information et la consultation des enseignants et des parents.

Décembre 1977

. Approbation du projet d'intervention par le directeur général, après présentation à l'équipe de gestion des directions d'école.

. Publication d'un second bulletin d'information sur les orientations éducatives, consacré à la priorité "français" et mettant surtout en évidence:
- les tâches confiées au conseiller pédagogique;
- les divers types de projets retenus dans les plans d'action des écoles.

Janvier 1978

. Publication d'un troisième bulletin d'information consacré à la priorité "transition préscolaire-primaire", annonçant la mise en place de plusieurs groupes de travail multi-agents pour donner suite aux besoins formulés par les enseignants et les parents à cet égard, et précisant certains mandats assumés par les membres des services éducatifs.

Mars 1978

. Formation, par le directeur général, d'un groupe de travail chargé d'étudier l'amélioration des services à rendre aux écoles par les conseillers pédagogiques; ce groupe était composé de membres des directions d'école et du directeur des services éducatifs.

. Formulation d'une demande d'aide-conseil, auprès de l'ENAP, visant à préciser les besoins des directions d'école et enseignants face à l'équipe des services éducatifs.

Commentaire

Le directeur des services éducatifs était directement impliqué dans ce problème organisationnel où les directions d'école revendiquaient une amélioration du fonctionnement des services éducatifs. Il ne pouvait assumer le leadership du processus de résolution de ce conflit, puisque la perception que les directions d'école avaient de l'influence qu'il détenait risquait fort d'être plutôt liée à son statut hiérarchique ou au contrôle qu'il exerçait sur les conseillers pédagogiques. Or, les intégrateurs efficaces se distinguent par des orientations impartiales, susceptibles de concilier celles des individus dont il s'agit d'assurer l'unité d'action. Voilà pourquoi le directeur des services éducatifs suggéra de recourir à une personne-ressource extérieure.

Avril 1978

. Tenue d'une session de travail des directions d'école avec les cadres de la direction générale portant sur le rôle du directeur d'école, où furent traitées plusieurs questions relatives à son rôle à l'égard des professionnels des services éducatifs.

Commentaire

Préalablement à cette session, la personne-ressource de l'ENAP avait amorcé son intervention d'aide-conseil et préparait, en collaboration avec le directeur général, le directeur des services éducatifs et le directeur des services du personnel, des propositions de démarche pour la précision des besoins des écoles face aux services éducatifs. Malgré cela, les directions d'école y formulèrent, à ce même sujet, une recommandation unanime qui devait influencer la suite des événements. Voici le processus qu'ils proposaient:

- Le principal fait un listing des besoins de son école qu'il remet au D.S.E.
- Le D.S.E. fait une compilation des besoins de chaque école et la présente à l'équipe de gestion pour étude.
- Compte tenu de cette étude, le D.S.E. élabore un projet de description de tâches et de grille-horaire pour chacun des professionnels et présente le tout à l'équipe de gestion.
- Le D.S.E. et l'équipe de gestion font régulièrement un réajustement des tâches et de la grille-horaire selon les besoins.

Mai 1978

. Présentation, par la personne-ressource de l'ENAP, de deux propositions de démarche à un groupe de travail composé de cadres de la direction générale, de directions d'école et d'enseignants.

. Rejet des propositions par les directions d'école et les enseignants qui formulèrent particulièrement les remarques suivantes:

- on a l'impression d'avoir déjà identifié nos besoins, on est à la phase où on attend des réponses;
- d'autres problèmes nous préoccupent davantage à ce moment-ci de l'année;
- on propose de regarder la démarche dégagée par les principaux en avril.

. Trois semaines plus tard, rejet d'une nouvelle proposition de l'intervenant de l'ENAP par l'équipe des directions d'école et, à leur demande, décision du directeur général à l'effet de retenir le processus qu'ils avaient recommandé en avril, tout en l'enrichissant à partir des suggestions de l'intervenant et du groupe de travail.

Juin 1978

. Approbation d'un document, élaboré par le groupe de travail après consultation des directions d'école, enseignants et professionnels des services éducatifs, proposant un double plan d'action, à court et à moyen termes, afin de permettre à chaque équipe-école d'identifier et d'exprimer ses besoins et attentes face aux services éducatifs de la commission[7].

. Identification par chaque direction d'école, en collaboration avec son équipe d'enseignants, des besoins de son école pour la première moitié de l'année 1978-79, à l'égard des professionnels des services éducatifs; transmission au directeur des services éducatifs.

Juillet 1978

. Préparation par le directeur des services éducatifs, en collaboration avec les professionnels concernés, de la compilation des besoins des écoles pour la période de septembre 1978 à janvier 1979.

---

[7] Voir annexe B.

. Etude de cette compilation par l'équipe des directions d'école.

Commentaire

Cette étude permit de constater que les directions d'école n'avaient pas toutes élaboré avec la même ampleur leur analyse des besoins. A la lumière de besoins formulés par certaines équipes-écoles, plusieurs dirent avoir des besoins similaires ou équivalents et demandèrent à revoir leur liste.
Ce délai devait empêcher le directeur des services éducatifs de compléter en août, tel que prévu, un plan de travail définitif des tâches et horaires des professionnels concernés.

. Diffusion aux équipes-école du bilan de la première année du plan de travail relatif à la priorité "transition préscolaire-primaire", au niveau de la commission et au niveau des écoles[8].

Commentaire

Ce bilan avait été préparé, en partie, à l'occasion d'une rencontre de l'ensemble des enseignantes du préscolaire et de première année à laquelle participaient des directions d'école, le conseiller pédagogique concerné et le directeur des services éducatifs.

Août 1978

. Présentation à l'équipe des directions d'école d'un document[9] destiné aux directions d'école et aux professionnels des services éducatifs, proposant un outil de gestion, approuvé par le directeur général, qui permettait de clarifier les rôles respectifs des directions d'école et des membres des services éducatifs au regard des priorités éducatives de la commission et qui s'insérait ainsi dans le cadre de la démarche visant à accroître la relation d'aide des

---

[8] Voir annexe C

[9] Voir annexe D

services éducatifs en fonction des besoins des écoles. Chaque plan d'action devait être soumis à l'équipe de gestion des directions d'école pour étude et recommandation avant d'être approuvé par le directeur général et mis en application.

. Etude du projet de plan d'action relatif à la priorité "transition préscolaire-primaire" par l'équipe des directions d'école qui propose d'en revoir certains éléments.

Septembre 1978

. A partir de la première liste, incomplète, des besoins des écoles pour la première moitié de l'année scolaire, organisation des tâches et de l'horaire de chacun des professionnels des services éducatifs, de façon provisoire.

Octobre 1978

. Rencontre de l'équipe de gestion des directions d'école particulièrement consacrée aux points suivants:
  - rappel, par le directeur général, des orientations éducatives et invitation aux directions d'école et au directeur des services éducatifs à un effort conjoint de planification, à partir des priorités retenues et du bilan 1977-78;
  - information, par le directeur des services éducatifs, de l'état d'avancement des plans d'action relatifs aux orientations éducatives et rappel aux directions d'école de procéder à la détermination des objectifs prioritaires et des grandes lignes du plan d'action de leur école pour l'année 1978-79.

Commentaire

Au moment où se déroulait cette phase cruciale du projet d'intégration, le directeur des services éducatifs obtenait la confirmation d'une promotion à l'extérieur de la commission, mais offrait de terminer la présente intervention.

Novembre 1978

. Remise à toutes les directions d'école des plans de travail[10] des professionnels des services éducatifs dans chacune des écoles, pour la période de septembre 1978 à janvier 1979, suite au complément d'information obtenu des équipes-école.
. Sessions de travail de plusieurs groupes conjoints, services éducatifs - directions d'école, pour finaliser plusieurs plans d'action relatifs aux orientations éducatives.
. Rappel du directeur des services éducatifs à certains directeurs visant à obtenir copie de leurs objectifs prioritaires et du plan d'action de leur équipe-école pour l'année 1978-79[11], ainsi qu'offre d'aide au besoin.

Commentaire

Au 30 novembre, sept (7) directions d'école n'avaient pas encore transmis leur document et seulement deux (2) d'entre elles avaient formulé une demande d'aide aux services éducatifs.

Décembre 1978

. Approbation par le directeur général et diffusion par le directeur des services éducatifs des plans d'action relatifs aux deux priorités suivantes:

---

10 Voir annexe E

11 Voir annexe F

- transition préscolaire-primaire[12]
- transition primaire-secondaire[13]

. Dépôt pour étude, par l'équipe de gestion des directions d'école, du projet de plan d'action relatif à la priorité "prévention et intégration", élaboré par un groupe de travail conjoint[14].

. Transmission au directeur des services éducatifs, par les directions d'école concernées, de leurs objectifs prioritaires et plan d'action pour l'année 1978-79.

Janvier 1979

. Rencontre du directeur général et du directeur des services éducatifs avec l'équipe des professionnels des services éducatifs afin de recueillir leurs avis[15] sur les aspects suivants:
  - précision des besoins et attentes des écoles;
  - établissement de contrats de services (plan d'action de chaque professionnel dans les écoles);
  - suites à assurer.

Commentaire

A compter de janvier, le directeur des services éducatifs ne travaillait plus à la commission, ne s'y présentant qu'à l'occasion de telles rencontres.

. Présentation au directeur général et remise aux directions d'école d'un dossier préparé par le directeur des services éducatifs, à l'occasion de la révision de l'organigramme de la commission, dans lequel il proposait d'exclure de ses responsabilités directes le secteur de l'organisation scolaire.

---

[12] Voir annexe G

[13] Voir annexe H

[14] Voir annexe I

[15] Voir annexe J

Commentaire

Le directeur des services éducatifs y soulignait la nécessité de procurer au titulaire de ce poste une disponibilité accrue pour qu'il puisse assurer une relation d'aide plus étroite et constante aux directions d'école.

Février 1979

. Publication et diffusion, à tous les agents concernés, d'un dernier bulletin d'information[16] sur les orientations éducatives 1977-80 où le directeur des services éducatifs dressait un bilan d'étape des réalisations au niveau de la commission et des écoles, et proposait certaines pistes pour le suivi et l'évaluation 1978-79.

Mars 1979

. Rencontre du directeur général et du directeur des services éducatifs avec les directions d'école afin de recueillir leurs avis[17] sur les aspects suivants:
  - précision des priorités et attentes des écoles;
  - établissement et respect des contrats de services des professionnels des services éducatifs;
  - suites à assurer.

. Cueillette, à l'aide d'un instrument d'appréciation du projet d'intervention[18], de l'opinion des directions d'école et des professionnels des services éducatifs.

Juin 1979

. Rencontre du directeur général et du nouveau directeur des services éducatifs avec les directions d'école et les professionnels des

---

16 Voir annexe K

17 Voir annexe L

18 Voir annexe M-1

services éducatifs, afin de faire le point sur les avis respectifs formulés précédemment par ces deux groupes sur le projet d'intégration; prise de décision quant à la poursuite du projet en 1979-80[19].

---

[19] Voir annexe N

ANALYSE DES RESULTATS

Afin de procéder à l'analyse des résultats de ce projet d'intégration de l'équipe des services éducatifs et des équipes-école, trois sources de données seront utilisées:

- . les rencontres au cours desquelles les professionnels des services éducatifs et les directions d'école ont pu exprimer leurs avis;
- . les réponses données par chacun par l'intermédiaire de l'instrument d'appréciation du projet;
- . la rencontre conjointe des deux groupes concernés en juin 1979.

Rencontre avec chaque groupe

Professionnels des services éducatifs

Les principaux éléments qui se dégagent des avis exprimés par les professionnels sont les suivants.

- . Précision des besoins et attentes des écoles:
  - opération très positive, surtout si elle est bien menée par la direction d'école;
  - difficultés éprouvées par certaines directions d'école n'ayant pas suffisamment impliqué leurs enseignants ni sollicité l'aide des professionnels.
- . Etablissement de contrats de services:
  - viennent préciser les rôles de chacun et permettre un ajustement ainsi qu'un suivi plus adéquats, surtout si les besoins ont été bien identifiés;
  - devraient être limités aux priorités et projets spéciaux de chaque école afin d'éviter surenchère et déception.

. Suites à assurer:

- formule à poursuivre;
- prévoir des échanges inter-groupes plus fréquents et une évaluation formative continue.

Directions d'école

Les avis formulés par les directions d'école mettent en évidence les aspects suivants.

. Précision des priorités et attentes des écoles:

- peu d'éléments positifs soulignés en comparaison des lacunes perçues;
- éviter la promotion d'approches pédagogiques nouvelles auprès des enseignants plutôt qu'auprès des directions d'école.

. Etablissement et respect des contrats de services:

- contrats très appréciés et bien respectés dans l'ensemble;
- diffusion de l'information très intéressante et utile;
- insatisfaction face à tout événement qui nuit au respect d'un contrat.

. Suites à assurer:

- consensus quant à la poursuite du projet avec révisions au besoin au niveau de chaque école;
- prévoir des échanges inter-groupes.

Globalement, les deux groupes s'entendent donc pour reconnaître l'efficacité des moyens utilisés ainsi que la pertinence de poursuivre l'action amorcée, malgré les difficultés rencontrées. L'importance des relations entre professionnels et directions d'école est également soulignée de part et d'autre. Par contre, aucune mention explicite n'est faite au rôle exercé par le directeur des services éducatifs.

Réponses à l'instrument d'appréciation

En plus des avis exprimés lors des rencontres de groupe, le directeur des services éducatifs sollicita et obtint des professionnels et des directions d'école qu'ils répondent à un questionnaire d'appréciation du projet d'intervention, en autant qu'il soit simple et expéditif.

L'instrument élaboré se limita donc aux quatre éléments suivants:

- appréciation de la situation antérieure au projet;
- appréciation de la pertinence des activités du projet;
- appréciation de l'atteinte des objectifs du projet;
- appréciation globale du projet d'intervention.

L'appréciation moyenne des dix (10) directions d'école[20] et celle des dix (10) professionnels[21] qui y ont répondu permettent de faire les constatations qui suivent.

---

[20] Voir annexe M-2

[21] Voir annexe M-3

Situation antérieure au projet

En ce qui concerne la précision et communication réciproque des priorités et plans d'action de chacun, ainsi que la supervision et l'évaluation des individus, les directions d'école se déclarent indifférents alors que les professionnels se disent insatisfaits.

Pour ce qui est de l'exercice des fonctions de conseil et de relation d'aide auprès des équipes-école, les directions d'école redisent leur indifférence alors que les professionnels manifestent une légère satisfaction. Il en est de même à l'égard des activités de développement qui leur étaient offertes.

Enfin, les deux groupes témoignent d'une satisfaction mitigée au regard de l'état général de collaboration entre les deux groupes.

Il n'y a pas lieu de s'en étonner, ce bilan confirme les lacunes du climat organisationnel qui prévalait à ce moment.

Pertinence des activités du projet

Les professionnels des services éducatifs reconnaissent un fort degré de pertinence à la totalité des activités proposées dans le projet d'intervention, particulièrement:

- l'établissement des contrats de services;
- l'utilisation des plans d'action et contrats de services pour leur supervision et leur évaluation.

Les directions d'école endossent ce jugement de pertinence, sauf à l'égard des activités de supervision et d'évaluation ainsi que du plan de développement qui en découlerait, pour lesquels

l'ensemble se dit indifférent. Puisque leur supérieur hiérarchique est le directeur général, il est fort compréhensible que les directions d'école contestent l'intervention d'un directeur de services sur ces objets, d'autant plus qu'ils revendiquaient une déconcentration accrue et plus d'autonomie professionnelle.

Atteinte des objectifs du projet

Les professionnels des services éducatifs se déclarent, dans l'ensemble, moyennement satisfaits face à l'atteinte des objectifs du projet. La plus grande satisfaction exprimée concerne l'établissement des contrats de services; la plus faible, la supervision et l'évaluation formative continue. Il est facilement compréhensible que le directeur des services éducatifs, vu son départ de la commission au beau milieu du projet, n'ait pu consacrer à la supervision et à l'évaluation formative continue des professionnels les énergies nécessaires à l'atteinte des objectifs visés par l'intervention.

Quant aux directions d'école, leur appréciation est plus nuancée. Elles se disent satisfaites de l'implication conjointe dans l'établissement des orientations et priorités éducatives, de l'accroissement des fonctions de conseil et de relation d'aide des services éducatifs aux écoles, ainsi que de l'établissement des contrats de services. Par contre, leur satisfaction est faible pour ne pas dire nulle à l'égard des autres objectifs. Une analyse plus attentive révèle que les objectifs centrés sur l'équipe-école s'avèrent les plus satisfaisants, alors que ceux qui concernent des activités au niveau de la commission ou encore des fonctions de planification, coordination, supervision ou évaluation génèrent plus de réticence.

Appréciation globale du projet

De façon globale, directions d'école et professionnels des services éducatifs devaient se prononcer sur le but du projet d'intervention, soit:

> Améliorer l'état de collaboration qui existe entre l'équipe des services éducatifs et les équipes-école, en précisant et situant les fonctions de conseil et de relation d'aide des professionnels des services éducatifs dans le cadre des besoins et projets de chaque équipe-école.

Les deux groupes se rejoignent pour reconnaître comme grandement pertinent ce projet d'intervention et pour s'en déclarer moyennement satisfaits.

Rencontre conjointe des deux groupes

Après avoir expérimenté tout au long de l'année cette expérience d'intégration opérationnelle des professionnels des services éducatifs et des équipes-école, une rencontre conjointe devait permettre à tous les individus concernés de dresser un bilan. Participaient également à cette rencontre le directeur général et le nouveau directeur des services éducatifs.

Les échanges permirent d'en arriver aux conclusions suivantes:

. compte tenu des difficultés qu'entraîne la promotion d'approches pédagogiques nouvelles auprès des enseignants plutôt qu'auprès des directions d'école, ces dernières devront être informées du travail qu'un conseiller veut entreprendre avant qu'il ne puisse l'amorcer;

. afin de pouvoir concilier les interventions planifiées et les réponses à donner à des besoins urgents et imprévus, les conseillers conserveront, dans leur plan de travail 1979-80, une disponibilité de 20% de leur temps pour le "sur demande";

. la formule des plans de travail est maintenue avec ses deux volets:

- activités pédagogiques originant de la commission ou des services éducatifs, à être étudiées par l'équipe de gestion des directions d'école puis approuvées par le directeur général;
- activités pédagogiques originant des écoles, à être discutées entre chaque direction d'école et professionnel concernés.

CONCLUSION

Le problème organisationnel à l'origine de la présente intervention résidait dans le fait que les directions d'école expérimentaient une relation de services inadéquate de la part des services éducatifs, qu'elles ne percevaient pas suffisamment à l'écoute des besoins de chaque école.

L'analyse de situation effectuée, à la lumière du cadre théorique retenu, a permis de dégager plusieurs aspects significatifs et très instructifs au regard des corrections à apporter. Ainsi, sans négliger les besoins globaux du système véhiculés par les orientations éducatives de la commission, il fallait privilégier les actions centrées sur les particularités de chaque école, de même que celles susceptibles de préciser les responsabilités de chacun et d'assainir les relations inter-groupes. Enfin, le directeur des services éducatifs se devait de développer un style de leadership plus participatif et une gestion par travail d'équipe.

L'intervention réalisée a effectivement multiplié les occasions de travail conjoint, ainsi que permis la circulation d'une très abondante information. Cependant, l'établissement des objectifs prioritaires et du plan d'action de chaque école a accusé un retard sérieux et s'est fait, dans plusieurs cas, sans une participation active des membres des services éducatifs. Conséquemment, ce furent les dossiers au niveau de la commission qui monopolisèrent le plus d'énergies, ce qui risquait d'alimenter la perception à l'effet que les services éducatifs accordaient plus d'importance aux actions uniformisantes qu'aux attentes spécifiques de chaque école.

Le départ de la commission du directeur des services éducatifs, à mi-chemin de son projet d'intervention, a certainement réduit le niveau de réceptivité et d'adhésion des directions d'école

face à l'ensemble du dossier des orientations éducatives, que la plupart ne s'étaient pas encore vraiment approprié. De façon très évidente, cela l'aura empêché d'entreprendre les objectifs de supervision et d'évaluation formative continue, ainsi que de réalisation d'un plan de développement des professionnels des services éducatifs et des directions d'école. Or, l'exercice de ces fonctions se retrouvait au coeur du conflit qui amenait les directions d'école à réclamer une clarification de leur statut et de leurs responsabilités, par rapport à celles des directeurs de services.

Malgré ces lacunes, le vécu de l'année 1978-79 aura permis une amorce satisfaisante d'intégration opérationnelle des professionnels des services éducatifs et des équipes-école, selon des moyens jugés fort pertinents et que tous ont souhaité poursuivre.

L'essentiel du but visé par la présente intervention a donc été atteint. Il est évident, cependant, que le problème de climat organisationnel qui a été cerné persistait, en bonne part, et nécessitait des actions concrètes non seulement du nouveau directeur des services éducatifs, mais également sinon surtout de l'ensemble des membres de l'équipe de gestion de la direction générale, ainsi que des directeurs d'école.

BIBLIOGRAPHIE

DUNCAN, R.B. Characteristics of organizational environments and perceived environmental uncertainty. Administrative science quarterly. Vol. 17, pp. 313 - 327, 1972.

EVAN, William M. A Systems Model of Organizational Climate, in Renato Tagiuri, Louis B. Barnes, George H. Litwin, Organizational Climate: explorations of a concept. Boston, Mass. Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University, 1968.

GEORGE, J. and BISHOP, L. Relationship of organizational structure and teacher personality characteristics to organizational climate. Administrative science quarterly, Vol. 16, pp. 467 - 476, 1971.

JOHNSTON, H.R. A new conceptualization of source of organizational climate. Administrative science quarterly, Vol. 21, pp. 95 - 103, 1976.

LAWRENCE, P.R. and LORSCH, J.W. Differentiation and integration in complex organizations. Administrative science quarterly, Vol. 11, pp. 1 - 47, 1967.

LAWRENCE, P.R. and LORSCH, J.W. Organization and environment, managing differentiation and integration. Homewood, Ill. Richard D. Irwin Inc., 1969.

LITWIN, George H. Climate and Behavior Theory, in R. Tagiuri, L.B. Barnes, G.H. Litwin, Organizational Climate: explorations of a concept. Boston, Mass. Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University, 1968.

LORSCH, Jay W. Introduction to the Structural Design of Organizations, in Dalton, Lawrence & Lorsch, Organizational Structure and Design. Homewood, Ill. Richard D. Irwin Inc., 1970.

MINTZBERG, Henry. The Structuring of organizations: a synthesis of the research. New-Jersey, Prentice - Hall Inc., 1979.

REDDIN, William J. Managerial Effectiveness. New York, McGraw-Hill, 1970.

TAGIURI, Renato. The Concept of Organizational climate, in R. Tagiuri, L.B. Barnes, G.H. Litwin, Organizational Climate: explorations of a concept. Boston, Mass., Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University, 1968.

X0025366 7

DATE DE RETOUR

INT
317 Théroux, Yvon L.
Intégration opération-
nelle de l'équipe des
services éducatifs et des
équipes-école.

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION